

Pascaline VERNIER

Orthophoniste - Psychothérapeute
Membre de l'Association Française de Thérapie
Comportementale et Cognitive

LA DYSLEXIE

"Je ne m'aime pas..."

"Enfant, je rêvais souvent d'être une autre personne. Je n'aimais pas ce que j'étais, ce que j'avais: j'aurai voulu avoir un autre cerveau, d'autres cheveux, d'autres parents, vivre dans un autre endroit. Il me semblait toujours que les autres étaient mieux que moi: plus beaux, plus doués, plus populaires, plus aimés des professeurs."

"Je savais bien qu'il y avait pire. Quand rarement je me confiais, c'est ce qu'on tentait de me dire: "tu n'es pas la plus malheureuse, la plus nulle ni la plus mal dotée". Mais ce n'était pas une consolation pour moi. D'ailleurs quand je me sentais triste, ce qui m'arrivait souvent, je n'y croyais même plus: j'étais alors persuadée d'être la personne la plus nulle du genre humain."

1. DEFINITION

1.1. DEFINITION

Sur le plan étymologique, la dyslexie est un terme très général qui signale simplement l'existence de difficultés de langage écrit. Cependant, tout bon pédagogue sait qu'un enfant n'a appris à lire que s'il est capable à la fois de décoder et de comprendre ce qu'il lit.

Selon Debray-Ritzen(1979), la dyslexie est une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme, chez des enfants intelligents, normalement scolarisés et indemnes de troubles sensoriels.

Ni les parents, ni les enseignants, ne sont responsables de ce trouble spécifique d'apprentissage. Mais ils ne doivent pas l'ignorer.

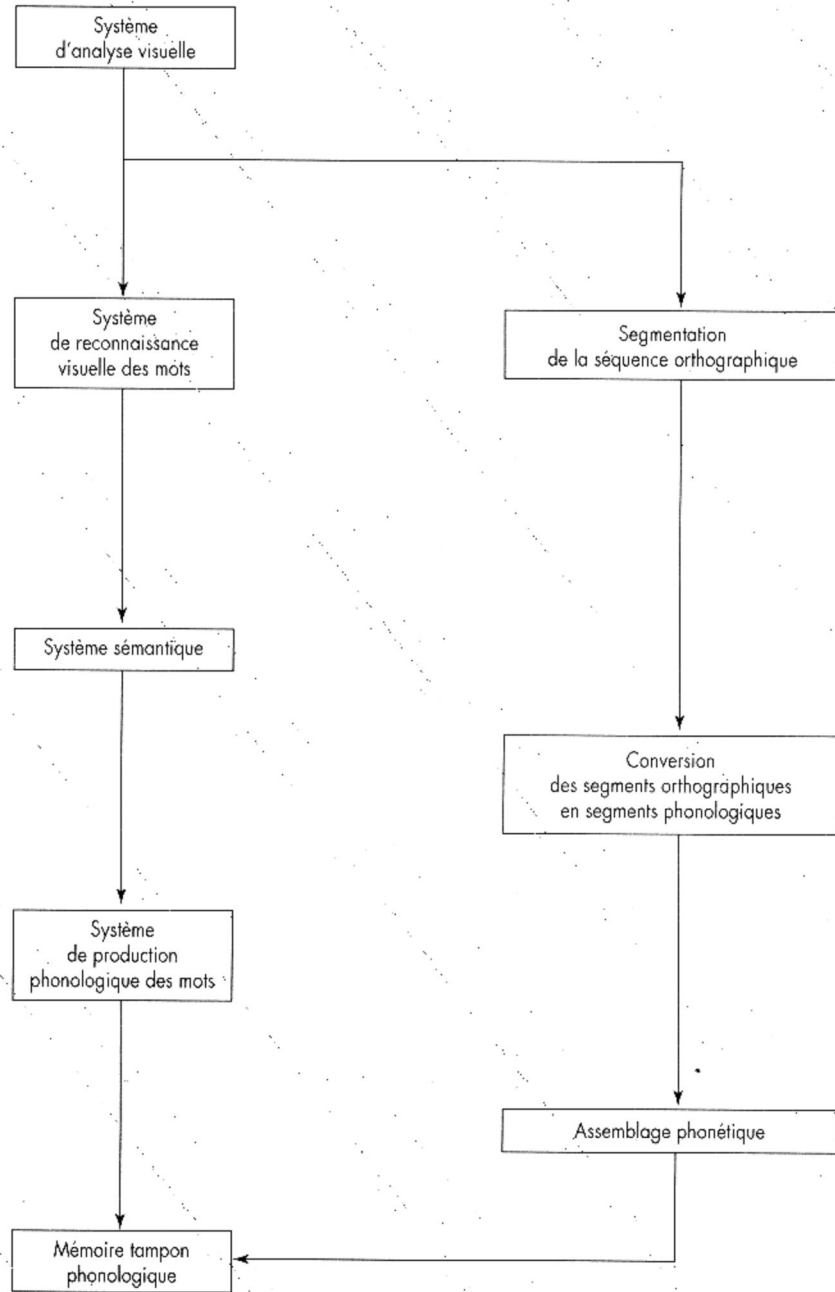
La dyslexie touche 8 à 10% d'écoliers appartenant à tous les milieux sociaux. Une dyslexie sur trois est précédée d'un retard du langage.

A des degrés de gravité plus ou moins sévères, la dyslexie est souvent liée à certains troubles associés:

- De perturbations du langage oral
- D'orientation dans le temps et/ou l'espace
- De discrimination visuelle et/ou auditive
- De latéralisation
- D'attention
- De mémorisation
- D'analyse séquentielle

Partons du tableau de l'acquisition de la lecture selon un modèle cognitiviste.

**Adaptation du modèle des logogènes
(Patterson et Shewell, 1987), ou modèle de lecture dit « à deux voies »**



Ce modèle met en valeur les différentes composantes de l'acte de lecture.

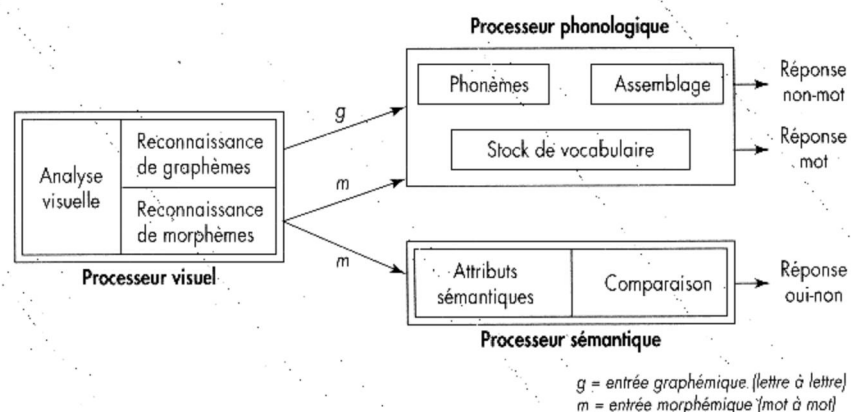
L'acte de lecture serait une résultante de deux procédures plus ou moins indépendantes et s'assistant mutuellement, chacune ayant son propre seuil d'activation.

Ces deux procédures correspondent à deux voies:

- *La voie phonologique* qui s'appuie sur un système de règles permettant la conversion graphème-phonèmes. Elle est indispensable à la lecture de non-mots et de mots nouveaux.
- *La voie lexicale* qui permet une identification visuelle rapide des mots familiers mais qui est également indispensable à la lecture de mots irréguliers.

La non-efficacité de l'une ou l'autre de ces voies est considérée à l'origine des deux grandes formes de dyslexie.

La dyslexie vue comme un désordre pouvant affecter le traitement visuel et les trois voies d'accès à la lecture (modèle de Seymour, 1986)



1.2. TYPOLOGIE DES DYSLEXIES

La typologie présentée par le tableau parle de

Typologie classique de la dyslexie

Étiologie	Incidence ¹	Appellations largement similaires	Symptomatologie courante
Atteinte de la voie phonologique (ou d'assemblage)	67 %	- dysphonétique (Boder, 1973) - phonétique - linguistique - profonde (adulte) - phonologique	- atteinte de la conscience phonologique (analyse segmentale de la parole). - absence d'automatisation du décodage (équivalences graphophonétiques) nécessaire à la lecture de tout nouveau mot ou pseudo-mot. - déficit de la mémoire de travail (système phonologique) et atteinte de la mémoire auditivo-séquentielle. - lenteur d'accès à l'image motrice des mots en évocation rapide. - tendance à faire des erreurs dérivationnelles et à utiliser au maximum le contexte et la voie sémantique (substitutions par des synonymes).
Atteinte de la voie lexicale (ou d'adressage)	10 %	- dyséidétique (Boder, 1973) - morphémique (Seymour, 1990) - d'analyse visuelle (Seymour, 1990) - orthographique de surface (adulte) - lexicale	- atteinte de la reconnaissance visuelle des mots en mémoire logographique. - stratégie d'assemblage dominante par correspondance graphème-phonème entravant la lecture des mots irréguliers. - déficit de la mémoire de travail (tablette visuo-spatiale) ne permettant pas l'extension d'un « lexique visuel d'entrée ». - confusions persistantes dans l'orientation spatiale des lettres et/ou des chiffres au niveau de la lecture et de l'écriture. - incapacité d'accès au sens en raison de la lenteur anormale de décodage et tendance à faire des erreurs de « régularisation » et de segmentation.
Atteintes mixtes	23 %	dyslexie mixte	peuvent présenter des éléments de chacune des symptomatologies ci-dessus.

Dyslexie dysphonétique: atteinte de la voie phonologique essentiellement.

Dyslexie dyséidétique: atteinte de la voie lexicale, parfois combinée à des troubles perceptivo-moteurs et visuo-spatiaux.

Dyslexie mixte: ensemble de certaines caractéristiques des deux dyslexies précédentes.

Cette typologie met en valeur la dichotomie essentielle à la compréhension de la dyslexie. Elle repose en effet, toujours sur la nécessité de considérer ensemble ou isolément les troubles qui relèvent de la sphère du langage (voie phonologique) et ceux qui appartiennent à la sphère visuelle ou visuo-spatiale (voie lexicale).

2. ANALYSE DES TROUBLES

2.1. LES TROUBLES DE NATURE LINGUISTIQUE ET METALINGUISTIQUE

La voie phonologique ou voie d'assemblage exige du lecteur la transposition des caractères alphabétiques perçus visuellement en leurs correspondants linguistiques (c'est la conversion graphème-phonème).

Pour accomplir celle-ci, le lecteur débutant doit avoir développé la conscience de la structure phonologique interne propre aux mots de la langue parlée.

Chez le dyslexique, l'atteinte de cette habileté entraverait sa capacité à segmenter le mot écrit en ses constituants phonologiques, l'empêchant d'avoir accès à des processus linguistiques d'un niveau plus évolué et nécessaires à la compréhension de ce qu'il lit.

Ces sujets ont une faible appréhension de la relation lettre-son et utilisent majoritairement une stratégie de lecture par "adressage" où les mots sont reconnus à partir d'indices visuels parfois incomplets.

On peut identifier des types d'erreurs dérivationnelles: *berger* lu pour *bergerie*, *école* pour *écolier* mais aussi de type sémantique comme *rivière* pour *ruisseau*.

L'utilisation du contexte se révèle maximale, et plus le mot est familier, plus le lecteur aura de chances qu'il soit bien identifié. Inversement, la lecture de pseudo-mots se révèle très souvent fantaisiste.

On note également des difficultés d'attention et de mémoire auditivo-séquentielles.

La répétition de série de chiffres ou de mots est beaucoup plus difficile que pour les enfants normaux.

Ces difficultés semblent provenir d'une faible capacité de mémoire de travail nécessaire à la répétition sub-vocale des stimuli entendus à travers la boucle articulatoire (ou boucle phonologique).

On note également un déficit du processus séquentiel qui touche l'organisation temporelle.

Par ailleurs, un certain nombre de ces enfants dyslexiques ont présenté un trouble de l'acquisition du langage oral.

Ces enfants dyslexiques ont, de façon générale, des forces significatives sur le plan du raisonnement, du jugement critique et des capacités de synthèse et de conceptualisation en particulier, leur permettant l'accès aux cours universitaires, en dépit de leurs difficultés persistantes de décodage et de production écrite.

2.2. LES TROUBLES DE NATURE PERCEPTUELLE ET VISUO-SPATIALE

Ces troubles découlent d'une atteinte de la voie lexicale dite également "voie logographique ou voie directe d'adressage."

Sans la maîtrise de cette voie, le lecteur serait toujours astreint à une stratégie alphabétique de conversion graphème-phonème, qui se révèle passablement inefficace dans la lecture de mots irréguliers tels que *oignon*, *écho*, *femme*, *citoyen*...

Lorsque cette voie présente un dysfonctionnement, le sujet peut recevoir un diagnostic de dyslexie dyséidétique ou dyslexie morphémique ou de surface.

Ces sujets éprouvent une incapacité à automatiser leur lecture, ne pouvant s'aider de l'apparence visuelle du mot pour accéder à sa signification.

Tout se passe comme s'ils ne pouvaient pas récupérer en mémoire la prononciation du mot qui est associée au mot présenté. La difficulté sera d'autant plus grande que les mots auront une orthographe irrégulière, en particulier lorsque ceux-ci sont constitués de graphèmes qui ne doivent pas être prononcés comme dans les mots "*doigt*", "*sept*" ou dont la prononciation ne respecte pas l'orthographe, tels "*femme*" ou "*second*".

Ce trouble beaucoup moins fréquent que le précédent, apparaît encore plus perturbateur pour l'accès à la signification du texte lu, car le rythme de lecture ne peut que très difficilement s'accélérer, entravant d'autant l'accès à la représentation mentale et au raisonnement inférentiel.

Un petit nombre de dyslexiques présentent des difficultés majeures de l'analyse visuelle nécessaire à la reconnaissance du lexique proposé. Leur temps de lecture s'allonge de façon indue en fonction de la longueur des mots et de leur rareté d'utilisation. Il y aurait des troubles du regard avec des saccades oculaires très courtes tandis que les temps de fixation s'allongent et qu'il y a de fréquents retours en arrière. Ces sujets présentent une moins bonne efficacité oculo-motrice qui s'expliquerait aussi par un déficit de la structuration spatiale. Cette problématique apparaît plutôt exceptionnelle, à tel point que certains auteurs nient l'existence de ce trouble. Toutefois, l'expérience clinique a permis de rencontrer un certain nombre de dyslexiques de type lexical dont la problématique suggère à la fois une atteinte spécifique de la reconnaissance visuelle des structures lexicales de base, ainsi qu'une faible efficacité au plan de la poursuite oculo-motrice notamment.

Certains auteurs ont mentionné l'incidence d'une écriture en miroir chez les dyslexiques.

Dans son article, le linguiste LEBRUN (1990) expose au contraire plusieurs cas de sujets non dyslexiques présentant cette "particularité" principalement chez les jeunes gauchers.

L'auteur conclut aussi que la tendance à l'inversion spatiale des lettres entre elles (*b* pour *d*) ou de leur séquence à l'intérieur d'un mot (*not* pour *ton*) ne peut que très rarement être considérée comme une difficulté propre aux seuls enfants dyslexiques, même si elle est présente chez certains d'entre eux.

Cette inversion proviendrait le plus souvent d'une tendance naturelle et temporaire à balayer la ligne du regard de droite à gauche, propre à ces enfants, et que l'on aurait souvent avantage à ne pas contrecarrer.

De la même façon, les troubles de la latéralité, comme ceux du schéma corporel ou écriture défectueuse, sont considérés comme des facteurs associés occasionnellement plutôt que des déficits en relation causale avec un trouble de nature dyslexique.

2.3. LES TYPES D'ERREURS A REMARQUER

Au niveau de la lecture

- Confusions visuelles entre graphèmes de forme identiques diversement orientés (*p-b, d-q*) ou de forme voisine (*m-n, ch-cl*) en écriture manuscrite.
- Confusions auditives entre sourdes et sonores (*p-b, f-v, oi-a*)
- Omission de consonnes (*amire* au lieu de *admire*)
- Omission de syllabes (*contre* au lieu de *connaître*)
- Inversion dans la séquence (*ro* pour *or*, *bel* pour *blê*)
- Addition de consonnes (*ordeur* pour *odeur*)
- Transposition de lettres (*chauffeur* au lieu de *faucheur*)
- Contamination par persévération (*papier* au lieu de *palier*)
- Confusion de mots qui se ressemblent (*écueil-écureuil, pompe-pomme*)
- Méconnaissance de la ponctuation et intonation ne correspondant pas toujours au sens.
- Absence évidente d'automatisation de l'activité lexicale.

Au niveau de l'orthographe

- Confusions auditives
- Addition de lettres ou de syllabes
- Fusion de deux mots en un seul ou découpages arbitraires (*limage* pour *l'image*, *il se lance* pour *il s'élance*)
- Difficultés parfois considérable d'application des règles d'accord (*pluriel, correspondance des temps*)
- Indifférenciation de la nature des mots (*noms, adjectifs, verbes*) ou confusion entre *les genres et les nombres, la nature et la fonction*.
- Difficultés marquées à recopier un texte sans erreurs (omet des mots ou des parties de mots, saute des lignes, effectue un aller-retour continu entre le tableau et sa feuille)
- Mise en page très souvent irrégulière
- Persistance d'erreurs multiples, en dépit d'une amélioration en lecture.

2.4. LA DYSLEXIE VUE DE " L'INTERIEUR" !

Ce texte a été conçu afin que nous puissions comprendre et mieux percevoir les difficultés qu'un jeune dyslexique peut rencontrer. Les difficultés décrites ici sont très nombreuses, mais heureusement aucune personne dyslexique ne sera affectée par tous ces symptômes en même temps.

Comment je m'oriente ?

Dans l'espace:

- Où est ma droite, où est ma gauche? Il m'est parfois difficile, soit de le montrer de façon juste, soit de le dire. De même toutes les orientations vont me poser problème. (devant , derrière, en haut, en bas, au-dessus, au-dessous, avant, après...)
- Comment faire pour ordonner les nombres du plus petit au plus grand, surtout avec les signes > ou <?
- Comment bien disposer mes opérations, où mettre les retenues, les virgules?
- Dans quel sens commencer une division, une fraction, une division?
- En géométrie, comment utiliser le rapporteur, dans quel sens calculer les angles, comment distinguer le périmètre de la surface?
- En grammaire, où est le COD, avant ou après?
- En lecture, je saute des mots ou des lignes.
- En copie, c'est l'horreur, je ne trouve pas l'endroit où j'étais, ni sur le modèle, ni sur mon texte.
- D'une façon générale, tous les rangements vont me poser un problème. Cela commence à la maison avec ma chambre et mes affaires, et cela se poursuit avec mon cartable, mes cahiers ou mes feuilles à ranger dans mon classeur. Ma logique n'est pas bien comprise!!

Dans le temps:

- Tout est difficile: hier, aujourd'hui, demain....
- La conjugaison sera une bataille, apprendre l'heure ne sera pas une partie de plaisir!
- Ma lecture et la compréhension du texte dépendront de la bonne utilisation de ces points de repères dans le temps.
- Souvent, j'inverse tous les points de repère qui me sont donnés, car je ne sais pas dans quel sens les utiliser.
- Le repérage sera toujours très difficile!

Comment j'entends ?

Je confonds et j'inverse les sons, je ne les distingue pas dans une phrase longue.
S'il y a du bruit, je n'arrive pas à me concentrer, j'écoute tout et j'ai du mal à sélectionner le message important.
Alors, je donne l'impression d'être distrait et de ne pas écouter, de ne pas m'intéresser.
Ma mémoire auditive est souvent inefficace car brouillée par ces phénomènes.

Comment je vois ?

Sans doute bien, mais j'ai une tendance à être observateur et cela détourne mon attention.
Je balaie trop vite mon texte et j'invente des mots ou les inverse ou les devine sans les lire, et parfois je me trompe.
Je ne reconnais pas toujours le sens des traits donc je me trompe de lettres.

Comment je mémorise ?

Auditivement:

Je risque, dans une mémoire immédiate, d'avoir du mal, car mes confusions de sons vont entraîner une difficultés de compréhension, donc de rétention. Mais c'est en lisant à voix haute ou en écoutant que j'apprends.

Plusieurs consignes seront également difficiles à enregistrer, de même que les suites numériques comme les numéros de téléphone.

A moyen terme, il m'aura fallu le courage de répéter mes acquisitions.

Il en est de même pour une mémoire à long terme: le stockage et l'utilisation de l'information devront être organisés autour soit d'un thème, ou d'une image porteuse ou d'une quelconque association.

Visuellement:

J'apprends en regardant, j'aime utiliser les couleurs et les tracés.

A court terme, je risque d'enregistrer à l'envers ce que mes yeux vont lire (confusions, omissions, inversions...)

Il me faudra là aussi être attentif au sens, de même pour mes mémoires à moyen et à long terme.

J'ai du mal à fixer mon regard sur une page surchargée d'écrits, d'images avec des documents serrés et imbriqués les uns dans les autres, imprimés en petit caractères, ou manuscrits: les lignes et les lettres se mettent à danser.

Kinesthésiquement:

Je fais des schémas, des dessins et j'apprends en ayant besoin de bouger et de faire des gestes pour comprendre, pour me faire comprendre et pour mémoriser.

Comment je lis ?

Trop rapidement, bien que ma réussite soit souvent inférieure à celle de mon groupe de référence.

Je lis vite par peur de me tromper, et je chute parce que je déforme, j'omets ou je devine (mal).

Je lis également en zigzag, en sautant des lignes ou des mots, en associant des lettre et des sons qui ne sont pas sur la même ligne.

Voici mon genre de fautes:

- Les inversions: des lettres: *signe* pour *singe*
 des syllabes *rapottes carrés* pour *carottes rapées*
- Les confusions des lettres *d* et *b*, *q* et *p*
 de sons: *f* et *v*, *g* et *k*

- Les erreurs: de reconnaissance des sons complexes: *ail, eil, ayer*
- Les omissions: de lettres: *puntion* pour *punition*
de sons: *transprition* pour *transposition*
- Les ajouts: de lettres: *travails* pour *travail*
de sons: *répépétition* pour *répétition*
- D'autres: en devinant le sens: *herbe* pour *gazon*
en vision globale: *bouillon* pour *bouilloire*
par précipitation : *écureuil* pour *écueil*.

Une chose très importante: quand je relis, je suis incapable de voir mes erreurs.

Comment j'écris ?

Mal, souvent mon graphisme est maladroit, il trahit mon anxiété et reflète toutes mes difficultés temporo-spatiales.

J'écris trop vite, un peu dans tous les sens, j'oublie, j'inverse, je répète sans m'en rendre compte, et tout s'aggrave si je dois à la fois comprendre, écouter et écrire....

Comment je copie ?

Mal, même très mal! J'ai, bien sûr des difficultés à bien lire le texte, et je perds l'endroit où j'étais le temps de revenir sur mon cahier pour y retrouver la bonne place, l'ayant oubliée (mauvaise mémoire à court terme).

Je copie souvent lettre par lettre sans voir les sons et le sens.

J'ai aussi mes difficultés d'écriture en inversant les lettres ou en écrivant de travers!

Je me panique de mon retard et je me bloque, ou je veux aller plus vite et je saute des mots ou des morceaux de phrases.

Comment je pense ?

Ma logique ne semble pas toujours être la même que celle des autres, je me console en sachant que des grosses têtes de ce monde étaient comme moi.

Je suis toujours dans l'incertitude et le doute. Est-ce bien le bon mot, le bon sens?

Il me faut sans arrêt trouver des trucs pour savoir dire, lire et faire sans erreurs.

On me dit lent ou rêveur ou distrait, mais tout ceci me prend du temps, parfois même à mon insu.

Pourquoi je souffre ?

Parce que je me sens différent et nul.

Parce que les autres se moquent de moi.

Parce que mes enseignants perdent patience et espoir.

Parce que mes parents s'angoissent.

Parce que je me décourage alors que je travaille plus que les autres pour avoir de moins bons résultats.

3. REMEDIATION

La remédiation passe par une prise en charge orthophonique intensive mais peut être également une aide en psychomotricité ou orthoptie. Mais avant toute remédiation, il faut un dépistage

3.1. LE DEPISTAGE

C'est à l'école que le premier repérage et dépistage des troubles doit être fait précocement. Les enseignants repèrent une grande partie des troubles du langage oral et de l'attention dès la maternelle.

Il y a des signes moins évidents qui peuvent alarmer :

- Enfant dans la lune
- Hypospontanéité du langage
- Manque du mot.

Dans le primaire, l'équipe pédagogique peut se faire aider des rééducateurs, des psychologues scolaires et des médecins scolaires qui peuvent faire un premier bilan des enfants repérés par l'enseignant.

Ce dépistage doit être le plus précoce possible, dès la maternelle.

Lors de l'apprentissage de la lecture, si l'enfant ne possède pas d'habiletés phonologiques, ou une difficulté à jouer avec les sons, un bilan de contrôle peut s'avérer nécessaire. Les difficultés apparaissent vite et ce dès la première partie du premier trimestre.

Si vous remarquez chez des élèves certains signes durables du type

- Retard de langage (vocabulaire pauvre, écrit mal construit)
- Aucun automatisme de lecture après 6 mois d'apprentissage quelle que soit la méthode utilisée
- Inversions et confusions de lettres, de syllabes ou de mots (b et d...)
- Transposition ou omission de lettres
- Difficulté à déchiffrer les sons complexes
- Mauvaise orthographe
- Mauvaise interprétation des phrases et mauvais découpage (ex: un gé néral)
- Lenteur excessive dans toutes les tâches
- Difficulté à retenir les poésies, les tables de multiplication
- Mauvais repérage dans le temps (passé, présent, futur) donc problème en conjugaison
- Mauvais repérage en géométrie
- Ponctuation aberrante

- Difficulté d'ordre spatial
- Mauvaise mémoire immédiate (= rythme)
- Difficulté d'organisation personnelle (cartable, trousse...)
- Difficulté en numération, pour compter de 2 en 2
- Difficulté dans le système décimal
- Difficulté à composer les nombres
- Refus scolaire qui augmente avec les années parce que échecs successifs
- Fatigabilité : décalage de rythme entre la pensée et le mouvement, il "décroche" ---> rêverie
- Manque de concentration
- Arrêt aux petits détails avant de voir l'important

Si vous relevez plusieurs de ces signes, l'élève est peut-être dyslexique.

3.2. LA COLLABORATION ENSEIGNANT-ORTHOPHONISTE.

Actuellement, la fréquence des prises en charge rééducatives se fait à "dose homéopathique", à raison d'une à deux fois par semaine.

La rééducation pour être efficace doit être intensive. Un objectif très précis doit être décidé, tant dans son contenu que dans sa durée.

Tout laisse penser actuellement que des activités quotidiennes ou bi-quotidiennes d'entraînement sur des périodes courtes, quatre à six mois, pourraient être plus efficaces pour des enfants présentant des troubles du langage écrit et oral.

Une articulation d'une partie de ces activités faite par l'orthophoniste et une réplique faite à partir des recommandations de l'orthophoniste à l'école par un enseignant spécialisé ou non, est une formule qui semble être importante.

Une aide pédagogique adaptée, intensive harmonisée à la rééducation orthophonique doit être une priorité dans l'aide à ces enfants.

Il apparaît indispensable que les intervenants de l'école, le médecin de l'enfant et le rééducateur travaillent de concert et soient suffisamment formés aux troubles dyslexiques.

Il n'y a pas de traitement miracle, ou identique, pour tous ces enfants, à tous les stades de leur évolution.

Il n'y a pas de pédagogie "universelle" palliant tous ces troubles.

L'analyse fine des stratégies déficitaires et efficaces de l'enfant sera toujours nécessaire ainsi qu'une coordination étroite de la pédagogie à cette analyse et une évaluation régulière et extérieure des bénéfices de la rééducation.

L'essentiel reste l'adéquation des rééducations orthophoniques et des pratiques pédagogiques.

Pour ce faire, un projet individualisé de scolarisation adapté à la nature et à la sévérité des troubles doit être mis en place.. Ces aménagements pédagogiques doivent permettre au plus grand nombre de ces enfants de suivre une scolarité dans le système régulier.

3.3. L'AIDE ORTHOPHONIQUE.

Nous ne développerons que très succinctement cette partie. La rééducation commencera par un bilan des habiletés préservées et des déficits présents.

En fonction des résultats de ce dernier, un programme d'intervention est mis en place.

La majorité des cas présentant une dyslexie de type phonologique, un programme de stimulation des habiletés métaphonologiques est mis en place. Il implique des manipulations qui concernent à la fois l'unité syllabe et le phonème. L'utilisation de non-mots permet de mobiliser toute l'attention des sujets sur les caractéristiques sonores (phonologiques) du matériel verbal qui leur est proposé.

Par ailleurs, un entraînement de la conscience articulatoire permet une amélioration significative des performances en conscience phonologique mais aussi en lecture. Amener l'enfant dyslexique à prendre conscience de la position et des mouvements de ses organes bucco-phonatoires (langue, dents, lèvres) dans la production d'un phonème, améliore ses capacités métaphonologiques et son efficacité en lecture.

3.4. L'AIDE PEDAGOGIQUE.

Cette partie nous intéresse plus particulièrement aujourd'hui. Plusieurs recommandations sont préconisées dans l'approche de l'enfant dyslexique.

Une aide plutôt " logistique " dans un premier temps, aide découlant de la connaissance des différents troubles présentés par l'enfant mais également une aide plus psychologique ayant pour objectif d'améliorer l'estime de soi et l'affirmation de soi, souvent déficitaires chez ces enfants.

L'aide matérielle et pratique

Dans un premier temps, tout plan d'intervention auprès des enfants dyslexiques doit prévoir:

- **Une modalité orale** dans tout examen faisant appel à la vérification des connaissances.
- **La mise en place du tiers temps** auquel ces enfants ont droit par décision ministérielle. Dans toute épreuve écrite, leur donner la possibilité de prendre plus de temps que les autres pour effectuer leur tâche.
- **Tenir compte du rythme de l'enfant et de ses possibilités.**
- **Différencier les objectifs des apprentissages**, entre les acquisitions essentielles et celles plus accessoires, moduler l'enseignement en fonction de ces variables.
- **Evaluer en terme de progrès et non par rapport à une norme attendue**

Au niveau de l'enseignement,

- Un enseignement simultané utilisant des mises en situation, de la manipulation d'objets concrets et des tableaux synoptiques par thèmes pour faciliter le rappel "en contexte" et l'amener à développer les mémoires visuelle et verbale (dictionnaire visuel, encyclopédies, etc....
- Utilisation maximale de modalités multisensorielles: visuelle, auditive, tactile, kinesthésique, pour créer de multiples entrées mnésiques (mémoire contextuelle) et les charger de sens à travers des pictogrammes ou des anecdotes.
- Renforcement des fonctions préservées chez l'enfant plutôt qu'acharnement systématique à réduire ses déficits.

Les méthodes de lecture

Le choix de la méthode de lecture revient à la sensibilité de l'enseignant.

Dans la pratique orthophonique, je constate que les enfants ayant eu pour méthode de lecture un méthode sans stimulation systématique, méthodique et régulière des habiletés phonologiques sont bien plus nombreux à fréquenter nos cabinets !

Il est alors beaucoup plus long et difficile de remettre en place ces habiletés, ces enfants étant enfermés dans leur reconnaissance visuelle exclusive et dépourvus de toute autre stratégie lorsqu'ils rencontrent un mot qui ne fait pas partie de leur lexique visuel.

Un programme de stimulations métaphonologiques doit être inclus systématiquement en grande section de maternelle puis repris par la méthode de lecture en CP.

Jouer avec les mots, les décortiquer, évoquer des rimes, des sons, jouer avec des rébus etc, sont des activités qui plaisent aux enfants et qui les font rentrer dans l'écrit de manière ludique.

Toutes les études actuelles sont unanimes pour spécifier que ce type d'apprentissage est fondamental pour des performances optimales en lecture.

Conseils pour l'organisation des classes

- On préconise que l'enfant qui présente des difficultés d'apprentissage soit près de l'enseignant plutôt qu'au fond de la classe.
- On préconise que l'enfant soit proche d'enfants qui ont une influence positive sur lui.
- Il est préférable de placer l'enfant dos aux autres enfants afin que ces derniers ne soient pas dans son champ visuel.
- Il est suggéré de créer, dans la classe, un endroit pour étudier où les stimulations externes sont réduites, et permettre aux autres enfants de la classe d'y avoir accès afin que l'enfant ayant des difficultés ne se sente pas exclu.

La présentation des leçons.

- La présentation des leçons inclut des présentations brèves, ou découpées en segments courts.
- Il est préférable d'éviter de donner plusieurs consignes à la fois, de vérifier que l'enfant a bien compris la consigne avant de commencer.
- Ne pas hésiter à répéter la consigne si nécessaire, avec calme, de manière positive.
- Lors de la présentation des consignes verbales, maintenir le contact visuel avec l'enfant
- Maintenir et adopter une attitude renforçante.
- S'assurer de tester les connaissances et non la capacité d'attention. ou de transcription.
- Il est souhaitable d'encourager l'enfant à développer des images mentales qui correspondent aux concepts.
- Il est recommandé de donner des instructions courtes et claires et de favoriser un rôle actif de l'enfant.
- On préconise des détails pratiques, comme l'utilisation de craies de couleur pour souligner les mots-clés, lorsque les informations sont nombreuses sur le tableau.
- Il est recommandé de demander aux élèves qui ont des troubles langage écrit d'expliquer les concepts aux autres élèves.
- Ces enfants ont de la difficulté à rester très longtemps sans bouger. Essayer de tolérer les excès moteurs. Tenter de leur donner le moyen de pouvoir s'auto-apaiser, dans les moments difficiles, dans un endroit calme, en dehors de tout excès de stimulations. Cette mise à l'écart ne doit pas être une punition mais être présentée de manière positive à l'enfant.
- Alternier les activités académiques et les activités ludiques et sportives.
- Limiter le temps de concentration.
- Les enfants ayant des difficultés de langage écrit sont lents. On recommande donc de leur donner du temps supplémentaire pour certaines tâches et de ne pas les pénaliser s'ils ont besoin de plus de temps pour réaliser un exercice.
- Aider l'enfant ayant des troubles d'apprentissage à se sentir à l'aise. La plupart de ces enfants n'ose pas demander de l'aide quand ils n'ont pas compris ou qu'ils ne savent pas faire ce qu'on leur demande.
- Encourager la participation de ces enfants.
- Ne pas hésiter à avoir recours à un carnet de consignes où les instructions de la journée seront notées.
- S'assurer que l'enfant a bien noté correctement les consignes. Si l'enfant n'est pas encore capable de le faire, l'aider dans cette tâche.
- Tenter d'établir un programme individuel, tenant compte des difficultés spécifiques de l'enfant et des domaines spécifiques d'intervention de stimulations particulières
- Garder en tête que ces enfants sont facilement frustrés et tolèrent mal les frustrations. Le stress, la pression et la fatigue peuvent accentuer les déficits d'attention et donc diminuer leur self-contrôle, ce qui engendre des comportements difficiles et perturbateurs.
- Tenter d'anticiper les conflits potentiels.
- Progressivement, réduire l'aide apportée, tout en gardant en tête que ce sont des enfants qui nécessitent de l'aide plus longtemps que la moyenne des autres enfants.

Le matériel scolaire.

- Le matériel scolaire doit être simple. On recommande l'utilisation d'un format de page assez grand et d'encre noire.
- Les interrogations doivent être courtes et il faut exprimer clairement aux enfants comment ils feront les interrogations..
- Il est recommandé de réduire l'importance de notes écrites.

Une assistance pour l'organisation

- Une assistance pour l'organisation propose d'aider l'enfant à vérifier au début et à la fin de la journée qu'il a son matériel et ses notes, de l'aider à organiser son agenda et ses programmes, de l'aider à organiser son bureau.
- Il faut encourager les parents à organiser un endroit approprié pour les devoirs.
- Les aider à organiser un programme post-scolaire avec des moments de jeux et un moment pour les devoirs.
- Les parents doivent vérifier les devoirs.
- Utiliser un cahier de texte pour noter les devoirs, et un carnet pour l'organisation du cartable.

Les relations école- domicile.

- Utiliser un carnet de liaison journalier avec les parents.
- Les relations école domicile sont très utiles en encourageant une collaboration entre les parents et les élèves pour sélectionner les objectifs de la journée ou de la semaine.
- Des collaborations sont recommandées pour améliorer les relations avec les enseignants.
- Il est souhaitable de favoriser en priorité les principes d'amélioration de l'attention et d'apprentissage par rapport au contenu.

L'aide psychologique:

**"Aider un enfant en difficultés scolaires, ce n'est pas imposer sa méthode et sa façon de faire, mais donner des stratégies efficaces pour faire face aux difficultés.
C'est apprendre à l'enfant à s'adapter en toutes circonstances, à chercher des solutions possibles et à évaluer, tester et valider plusieurs méthodes de résolutions de problèmes.**

Formulation de vos demandes

- Indiquer précisément à l'enfant ce que vous attendez de lui.

Vous éviterez les désaccords qui tiennent à l'appréciation très différente qu'ont les enfants et les adultes des mêmes termes.

- Adaptez vos demandes à ses compétences et ses apprentissages.

Vous devez toujours tenir compte de l'âge et du niveau de développement atteint lorsque vous demandez quelque chose à l'enfant.
L'enfant peut très bien ne pas avoir fini son exercice cinq minutes après que vous lui ayez demandé tout simplement parce qu'il n'a pas une notion correcte de ce que cela représente.

- Procédez par étapes dans vos demandes.

L' enfant n'a jamais d'autonomie pour faire les exercices tout seul et vous lui demandez de gérer une heure entière.

D'abord un exercice écrit dans la matière où il est le plus à l'aise, puis deux puis un exercice dans une matière moins réussie, puis les exercices oraux, etc.

- Cherchez toujours avec l' enfant les raisons de son échec.

Attention, lors de l'analyse du carnet de notes, ne lui demandez pas pourquoi il y a beaucoup de mauvaises notes mais pourquoi les bonnes notes sont peu nombreuses. C'est plus encourageant et vous lui montrez ainsi que vous ne vous intéressez qu'à ses réussites (conséquences positives).

Félicitez-le pour tous les progrès réalisés, qu'ils soient scolaires ou autres.

- Questionnez- le sur les stratégies qu'il a tenté de mettre en place pour réussir la consigne.

Essayez de voir avec lui comment les améliorer et les rendre plus efficaces.

Si vous arrivez ensemble à discuter des éventuels problèmes, alors vous avez réussi l'un des objectifs principaux: communiquer avec l' enfant et comprendre les difficultés sous-jacentes qui sont à l'origine de ses difficultés, qu'elles soient scolaires ou autres.

Encourager et critiquer l' enfant, mode d'emploi!

Employez le plus souvent le je/me quand vous parlez

Vous montrez ainsi que vous vous impliquez, qu'il ne s'agit pas d'une formule toute faite.

Ajoutez un sentiment

Essayez de modifier les formules toutes faites et mesurez le nouvel impact de vos phrases

Ex:

"C'est bien", préférez: "je suis content"

"Tu as bien fait tes exercices" préférez : "je suis fier de ton travail"

"Ton cahier est bien tenu" préférez: "ça me fait très plaisir que ton cahier soit aussi propre"

Soyez toujours sincère

Il ne s'agit pas de flatter les enfants pour les manipuler afin d'obtenir ce que vous voulez.

Aussi, ne dites que ce que vous ressentez vraiment, au moment où vous le sentez et comme vous le sentez.

C'est ainsi que vous serez crédible et que vous améliorerez vos relations interpersonnelles.

N'oubliez jamais de valoriser chacun des progrès de votre enfant.

Mêmes si les notes ne sont pas bonnes, valorisez tous les efforts, toutes les améliorations de la qualité du travail de l'enfant.. Valorisez le moindre progrès si petit soit-il.

N'oubliez pas de le valoriser dans sa vie scolaire.

Les compliments:

Il est indispensable d'utiliser les compliments qui sont des renforçateurs sociaux.

Tout le monde aime les compliments.

En manifestant votre plaisir et votre satisfaction, vous valorisez l' enfant et le rassurez sur ses compétences.

Il est important que l' enfant entende que vous êtes satisfait même si vous pensez que cela se voit.

Montrez que vous êtes capable de voir les efforts et les progrès de l'enfant

Cela l'encourage à les poursuivre.

C'est votre plaisir exprimé qui aide au prolongement et au maintien des efforts.
Plus vous parlez avec l'enfant de ce qu'il fait de bien, meilleurs sont vos rapports.

Indiquez clairement à l'enfant et de façon positive ce qui vous est agréable.

Il est beaucoup plus efficace de féliciter votre élève parce qu'il a bien fait son travail que de le disputer parce qu'il ne l'a pas fait.

Plus vous parlez de vos attentes, plus vous exprimez vos sentiments et plus il est facile pour votre interlocuteur de savoir à qui il a affaire et d'agir pour vous satisfaire.

Vous aidez ainsi l'enfant à mieux vous connaître.

Lorsque vous vous exprimez, vous montrez à l'enfant que l'utilisation du langage est plus efficace que l'opposition pour améliorer les échanges entre les personnes.

Si vous dites régulièrement ce qui vous plaît, vous laissez ainsi sous-entendre que le contraire ne vous plaît pas. Cela revient donc à exprimer de manière positive une critique, qui, de ce fait, sera mieux acceptée et respectée.

En valorisant l'enfant quand il a tout son matériel plutôt qu'en vous fâchant parce qu'il ne l'a pas, vous appliquez les consignes de la procédure de renforcement-extinction.

Vous prêtez attention au comportement adéquat (conséquence positive) et passez sous silence le comportement inadapté (conséquence neutre).

Imaginez que vous ne faites aucun commentaire quand l'enfant a eu un bon comportement, sous prétexte que c'est normal, et que vous vous fâchiez lorsqu'il ne l'a pas eu, vous ne pourrez pas empêcher votre élève de penser que vous êtes injuste et que vous ne faites attention qu'à ce qu'il a fait de mal.

Comme vous le voyez, les compliments, c'est comme le loto, ça ne coûte pas cher et ça peut rapporter gros. Oubliez les idées reçues et n'allez pas croire qu'on se fait marcher sur les pieds parce que l'on est trop gentils.

Les critiques:

▪ Principe :

Une critique bien faite doit avoir pour objectif :

-d'améliorer la relation entre l'adulte et l'enfant à qui elle s'adresse

Elle doit :

-Permettre un changement et ou l'expression d'un malaise qui demande à être réglé.

-Pouvoir être entendue, comprise et accepter sans entraîner de rupture ou de dispute.

-La personne critiquée doit savoir exactement ce qu'elle doit faire pour remédier à la situation.

Si vous arrivez à respecter ces quatre principes, vous arriverez à ce que l'enfant ne prenne pas les critiques comme un jugement de valeur de surcroît négatif.

▪ Méthode :

Formulez votre mécontentement immédiatement

Votre véhémence sera toujours en accord avec la gravité de la situation.
C'est là un élément très important.

Une réaction trop violente par rapport à l'événement indésirable risque de vous faire passer pour une "soupe au lait" et de vous faire perdre toute crédibilité.

Exprimer toujours votre malaise.

De cette façon, vous éviterez d'accumuler trop d'agressivité ou de rancune et vous saurez, à bonne dose, exprimer votre ressentiment.

Lors de la critique, parlez en votre nom, sans accuser personne, mais en laissant entendre clairement ce que *vous* éprouvez. L' enfant aura ainsi moins de raisons de s'opposer puisque aucun jugement de valeur n'a été prononcé sur sa personne ou sur ses actes.

Définissez parfaitement l'objet de votre mécontentement sans remettre en cause sa personnalité.

L' enfant saura ainsi ce qui vous a déplu et surtout comment y remédier.

Ne critiquez qu'un seul comportement.

L' enfant se sentira en mesure de le modifier.

Ne profiter jamais d'une erreur ou d'un accès de colère pour régler tous les griefs que vous avez accumulés depuis des mois.

L' enfant se sentirait submergé par vos demandes et n'en réaliserait aucune.

Évitez les critiques personnalisées

"tu es un idiot", "tu es un fainéant"

Ce genre de critique est en général très mal perçue car votre interlocuteur y voit un jugement de valeur de votre part.

Vous émettez alors un jugement définitif basé sur un fait ponctuel; vous espérez un changement mais vous dites dans le même temps que l' enfant n'est pas capable de le réaliser, vous êtes entrain de dire que vous le pensez incapable de respecter *tous* ses engagements, alors qu'il ne s'agit que d'un fait précis.

Évitez également les critiques généralisées qui insistent sur le caractère irrémédiable d'une situation donnée

"tu es toujours aussi mauvais en maths", il faut te répéter sans cesse les choses" "tu ne fais jamais tes exercices"

Leur utilisation est tout à fait inadéquate puisqu'elle vous amène à dire que le changement que vous souhaitez n'aura jamais lieu. En outre, l' enfant voudra vous prouver que vous avez tort, il trouvera forcément le jour miraculeux où il a bel et bien fait ses exercices.

Ne mélangez pas les critiques personnalisées et les critiques généralisées.

Ex:

"tu ne comprends rien" "tu te moques tout le temps de moi";

Vous l'aurez compris, vous cumulez alors tous les handicaps!

En cas d'urgence!

Les punitions

Elles ont l'avantage de mettre un terme rapidement à une situation insupportable.

Autrement dit, elle fait du bien à celui qui la donne et comme l'effet est immédiat, les intervenants autour de l'enfant ont tendance à y recourir facilement.

Mais cette méthode n'a aucune efficacité sur le changement à long terme du comportement. Les enfants vivent dans l'instant immédiat et ont du mal à considérer les situations dans l'avenir.

N'abusez donc pas des punitions, si elles sont trop fréquentes, elles perdent l'effet aversif escompté.

Par ailleurs, un enfant en échec scolaire ne peut résoudre seul ses difficultés et il ne s'agit pas ici que d'une question de volonté.

En général, il ne contrôle pas la situation d'échec, cet échec est excessivement douloureux pour lui car il sait qu'il ne répond pas à vos attentes. Punir pour une mauvaise note contribue à accentuer l'anxiété de performance et à renforcer l'échec dans lequel il se trouve. Il est préférable d'analyser avec lui les raisons de son échec et de trouver avec lui des solutions plus efficaces pour réussir. Il aura alors l'impression d'être compris et considéré, ce qui est le contraire en cas de punition.

Les menaces

L'utilisation des menaces n'est efficace que si vous respectez les termes de votre contrat.

Soyez certains que les enfants vérifieront si vous êtes capable de les appliquer.

Ne menacez jamais d'une chose que vous ne ferez pas

Une fois encore, menacer, au sujet de ses résultats scolaires, un enfant qui a des difficultés ne concourt qu'à augmenter son anxiété et c'est le mettre face à des exigences qu'il ne peut, faute de moyens, honorer.

Il adoptera alors des comportements visant à éviter la mise en œuvre de cette menace et pourra alors mentir ou s'enfermer dans un mutisme face aux choses ayant trait à l'école.

Conclusion:

- Apporter une supervision et de la discipline.
- Rester calme, fixer les limites et éviter de discuter et d'argumenter avec ces enfants.
- Ayez des punitions préétablies et convenues ensemble pour les bêtises réalisées et les comportements répréhensibles.
- Donner les punitions tout de suite et valoriser les bons comportements fréquemment.
- Faire respecter constamment les règles de la classe sans dérogation, et de manière logique.
- S'assurer que la punition donnée est adaptée à la bêtise réalisée, sans sévérité excessive.
- Eviter de ridiculiser et de critiquer ces enfants devant les autres.
- Récompenser plus que punir, dans le but de construire l'estime de soi.
- Faire de nombreux encouragements, féliciter immédiatement tout bon comportement et tout bon résultat.
- Changer les récompenses si elles ne sont pas efficaces pour la motivation à faire des efforts, à modifier les comportements répréhensibles.
- Trouver plusieurs façons et modes pour récompenser l'enfant.
- Apprendre à l'enfant à se féliciter lui même.
- Encourager les auto-verbalisations positives (ex: Tu es bien resté assis sur ta chaise aujourd'hui Comment te sens-tu d'avoir pu le faire?)
- Cela encourage l'enfant à avoir des pensées et des auto-verbalisations positives sur lui-même et reconstruit donc son estime-de soi.
- Rappeler sans cesse à l'enfant que c'est son comportement qui n'est pas supportable et non l'ensemble de sa personnalité.

Il ne s'agit pas dans ce propos de s'immiscer dans vos principes éducatifs ou moraux mais de vous faire comprendre les lois des apprentissages des comportements.

Cette loi du renforcement vaut pour tous les comportements humains, dans la vie en société comme à l'école.

Grâce à vos remarques positives , l'enfant va acquérir des valeurs solides:

- plaisir du devoir accompli,
- prise de responsabilité,
- trouver sa place au sein d'un groupe familial et social,
- prendre confiance en lui et en le monde qui l'entoure.

Il aura une représentation d'un monde suffisamment sûr qui lui permettra d'effectuer des prédictions sur les conséquences de son action (« je peux éviter les conséquences négatives et développer les conséquences positives »)

Le monde sera, par ailleurs suffisamment prédictif car il pourra faire des relations de cause à effet entre ses actes et les conséquences.

Il aura la possibilité de se sentir suffisamment compétent pour le monde et de comprendre que le monde est apte à satisfaire ses besoins.

Toutes ces notions sont des garants d'un bon équilibre moral et d'un développement exempt d'anxiété excessive et inhibitrice.

4. CONCLUSION

Le drame des enfants dyslexiques se joue à la fois au niveau de la lecture et de l'écriture.

Ne parvenant pas à se libérer des exigences instrumentales propres au décodage ou à la transcription fidèle des mots de la langue, leur pensée ne peut s'exprimer avec toute la souplesse que devrait permettre l'usage de l'écrit dans une démarche de réflexion et de mentalisation.

Pour que cette barrière ne demeure pas infranchissable, tous les efforts sont requis tant au niveau des cliniciens qu'au niveau des pédagogues pour accéder à une véritable compréhension de ces problématiques et identifier au cas par cas les meilleures stratégies qui devraient permettre d'améliorer l'efficacité des comportements de lecture aussi bien que d'écriture.

Par ailleurs, il est fondamental de veiller à désamorcer les sentiments de non-valeur de ces enfants par des encouragements, des renforcements positifs verbaux.